

щищать, отстаивать свои права и права других людей; владение учащимися «искусством нормального человеческого поведения», воспитание социально активных граждан, умение общаться, критически думать, разрешать социальные конфликты; осознанное восприятие норм гражданского поведения и гражданской деятельности, основанное на добровольном их выборе, и личная вовлеченность в общественную жизнь. См.: Суколенов, И. В. Теория и практика гражданского образования в общеобразовательных учреждениях (Историко-педагогические аспекты): автореферат дис. ... докт. пед. наук / И. В. Суколенов. — М., 2002.

К. Л. Филатова

Мультимедийные технологии и обучение иностранным языкам: решение ключевых проблем?

Если воспользоваться метафорой Маршалла Маклюэна, то медиа являются продолжением нашей нервной системы. Если вспомнить, с другой стороны, что метафора эта была создана в доинтернетовскую эпоху, то можно модернизировать данный образ и говорить о всемирной паутине как об экстенсивной когнитивной деятельности. Интернет, мультимедийная вселенная *par excellence*, сводит воедино расширения зрения и слуха, пространственной и временной ориентации, в конечном счете, опосредует тиражирование собственного я.

Экран создает иллюзию присутствия, и чем более мультимедальным становится его содержание, чем ощутимей эффект реальности происходящего, тем более напряженная когнитивная деятельность требуется от пользователя, деятельность, призванная с этой иллюзией справиться и концептуализировать экран. Понятие «опосредованного присутствия»¹ необходимо непротиворечиво сочетать с другой неотъемлемой характеристикой экранного киберпространства — цифровой дематериализацией (термин F. Rastier), сначала текста, затем образа. Получается, что звук — единственная материя, когнитивная структура восприятия которой не разрушается в сети Интернет. Это позволяет переосмыслить концепт «вторичной оральности» Вальтера Онга (Walter Ong, 1988).

С точки зрения когнитивной науки, сетевая реальность, развивающаяся на экране, есть новый эволюционный виток. Прежде когнитивное развитие человечества было направлено от освоения конкретного к формированию абстрактного. Теперь, когда процесс этого концептуального восхождения достиг своего пика в двоичной системе битов и байтов, происходит обратное концеп-

туальное движение: попытка на основе абстрактного реконструировать конкретное. Об этом можно судить по множественным метафорам, призванным опосредовать существование субъекта в киберпространстве,² по активизирующейся нестандартной когнитивной деятельности при концептуализации самого медиума до начала освоения непосредственного содержания, по обостренному восприятию межсубъектных взаимодействий, складывающихся в сетевом пространстве («гиперперсональные отношения»³).

Специфика когнитивной деятельности субъекта, оперирующего в сетевом пространстве, в сочетании с объективной ресурсной базой, доступной в Интернете, делают опосредованное мультимедийными технологиями обучение весьма привлекательным для становящейся педагогической парадигмы XXI века. Представляется, что кроме успешной интеграции трех ключевых повсеместно признаваемых компонентов лингводидактики (работа с аутентичными материалами, автономизация учебной деятельности, создание коммуникативной ситуации), мультимедийная педагогика позволяет перестроить отношения преподавателя и учащегося на основе равенства в новой структуре информационного пространства и обеспечить психологически комфортную работу на занятиях.

Прежде всего, с точки зрения изучения иностранного языка, всересурсы сети Интернет, имеющие отношение к этому языку, можно разделить на три большие группы: неаутентичные учебные (ср., курс французской фонетики, разработанный испанцами), аутентичные учебные (французский язык для иностранцев, созданный французскими специалистами) и аутентичные неучебные (совокупность информации франкоязычного Интернета).

Использование первых в педагогическом процессе предполагает «опосредованную» лингводидактику, так как представляемый языковой и страноведческий материал заведомо опосредованы (пусть даже имплицитно) концептуальной и языковой картиной мира авторов учебной программы, что вдобавок зачастую обусловлено и целевой аудиторией — в нашем примере это может быть специфика подачи фонетического материала, сориентированная на трудности, возникающие у учащихся-испанцев.

Применение аутентичных ресурсов предполагает, прежде всего, репродуктивную лингводидактику: воспроизводятся модели, заданные носителями языка, на основе априорного представления о том, что носителям «всегда виднее».

Использование преподавателем аутентичных неучебных ресурсов означает оперирование в рамках парадигмы генерирующей лингводидактики: это и есть высший пилотаж педагогической

практики, осложненный невообразимым объемом доступной в сети информации (без четкого целеполагания включение ресурсов Интернет в ход занятия рискует перейти в бесконечные странствия от одной гиперссылки к другой). Тем не менее, исключительную ценность этих ресурсов как для преподавателя, так и для изучающего язык, переоценить невозможно.

Аутентичные ресурсы, вне зависимости от формата (аудио, видео, графика, текст), далее можно условно подразделить на «монологические» и «диалогические» источники информации (см. альтернативные и более подробные классификации, например, Mangenot Fr., 1998⁴). Если первые в основном предоставляют набор языковых и энциклопедических знаний, диалогические источники (чаты, блоги, форумы) позволяют, что важнее всего, установить искреннюю аффективную связь с языком и культурой соответствующей страны, зачастую в сочетании с получением ценных фоновых знаний. Никогда общение с носителями языка не было таким доступным, соответственно, никогда еще студентам не доводилось столь полно воспользоваться изучаемым языком «по назначению» — в прямом смысле этого слова. А, следовательно, педагогика еще никогда не была так близка к разрешению ключевой проблемы мотивации.

Логичное совмещение диалогических и монологических ресурсов в построении учебного плана позволяет максимально разнообразить задачи, которые учащиеся решают с помощью иностранного языка, что в конечном итоге делает их функционально грамотными, готовыми к существованию в иноязычной среде.

Для учащегося медиадидактика предполагает, прежде всего, повышение мотивации, что обусловлено как открытостью, доступностью колоссального количества информации, в которой он всегда может найти интересующую его область, так и эффектом новизны, который все еще сохраняют для многих учащихся компьютерные технологии.

Кроме того, повышенная когнитивная нагрузка во все еще не привычных условиях стимулирует интеллектуальную автономность учащихся, влечет за собой активизацию креативных и концептуализирующих способностей, формирование критического отношения к поступающей информации, развитие навыков самостоятельного отбора, синтеза материалов⁵). Влияние этих процессов распространяется и на параллельно разворачивающиеся процессы изучения языка.

Работа с иностранным языком в сети Интернет, во многом ludический, поисковый характер процесса мультимедийного обучения позволяет существенно минимизировать неприятные эмоции,

вызываемые у учащегося своей собственной языковой некомпетентностью: это безболезненное погружение в иностранный язык представляется очень важным фактором в планировании педагогической деятельности в рамках современной антропоцентрической парадигмы.

Наконец, попутное приобщение к компьютерной сфере как некий «побочный продукт» мультимедийного изучения языка также выступает важным аргументом в его пользу.

Примечания

- ¹ Lombard M., Ditton Th. (1997). At the heart of it all: the concept of presence. Journal of Computer-Mediated Communication 3 (2). <http://jcmc.indiana.edu/vol3/issue2/lombard.html>
- ² Filatova, K. (2006). La construction de de l'illusion: mecanismes linguistiques et cognitifs qui assurent la comprehension metaphorique du clavardage//La langue de la communication mediatisee par les technologies de l'information et de la communication, Bordeaux. — p. 8.
- ³ Walther J. B. (1996). Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. Communication Research, 23, 3-43. <http://www.people.cornell.edu/pages/jbw29/vita/pubs/impinthy.htm>
- ⁴ Mangenot Fr. (1998) Classification des apports d'Internet a l'apprentissage des langues. ALSIC, Vol.1 (2), pp. 133-146. http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/mangenot/alsic_n02-pra1.pdf#search=%22Mangenot%20classification%22
- ⁵ Hogenboom J.P., Dechevis J.C. Les nouvelles technologies et le cours de francais <http://www.restode.cfwb.be/francais/profs/pedago/NTICfr.pdf>

И. В. Чельшева

Анализ произведений экранной культуры: традиции российской медиапедагогики

Для конкурентоспособного специалиста любой области необходимо не только обладать практическими навыками владения различными медиа (компьютерной техникой, Интернетом, современной видео, аудиоаппаратурой и др.), необходимость которых уже ни у кого не вызывает сомнения, но и уметь анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность, иными словами — способности «читать», интерпретировать и оценивать медиатексты, изложенные в каком-либо виде или жанре медиа, осуществлять их раскодировку, критически осмысливать медийные сообщения.

Анализ медиатекста трактуется в российском медиаобразовании как метод исследования текста, содержащего информацию и изложенного в каком-либо виде и жанре медиа (телепередаче, филь-